PRZYJACIEL SZKOŁY
Nr. 10 20 MAJA 1929 ROK VIII

IDEA WSPÓŁPRACY MIĘDZYNARODOWEJ W SZKOLE POLSKIEJ.

Ludzkość w ciągu swego rozwoju dochodzi do coraz wyższych form społeczno-politycznych. Ograniczając się w zamierzchłej przeszłości do ram organizacji rodów i plemion, tworzy później państwa, a kiedy te wytworzyły pewną kulturę materjalną i duchową, zaczyna się wzajemna ekspansja i wymiana tych wartości. Żaden naród nie może sobie uważać za ujmę, jeśli przyjmował pewne dobra od narodów ościennych, przeciwnie świadczy to o jego żywotności i stosunkach z sąsiadami. I Polska wiele zawdzięcza Zachodowi, co poznać można w słownictwie, nauce i sztuce, zwłaszcza w architekturze, ale i jej wartości duchowe weszły w skład kultur innych narodów. W pojęciu nowoczesnem nie może być mowy o ścisłej samowystarczalności. Zasklepienie się państwa w sobie powoduje zastój, a tem samem powstrzymuje wszelki postęp, co jest wstrzymaniem linji rozwojowej, po której dany naród kroczy. Najlepszym przykładem tego są Chiny.

Im wyższy jest szczebel, na którym stanęły społeczeństwa, tem wyższe mają zadania do spełnienia. Zadania te w ostatnim czasie są nieraz bardzo skomplikowane, tak że wymagają współpracy poszczególnych państw. Jak współpraca ta odbywać się winna w szkole polskiej, i jak szkoła sama może współdziałać w tym kierunku, ma przedstawić niniejszy artykuł. Nie jest to oczywiście opracowanie wszechstronne, chcę podać tylko kilka myśli pod dyskusję.

Współpraca międzynarodowa nie jest kwestją ostatnich lat, chociaż dopiero po wojnie weszła na szersze niż dotychczas tory. Zagadnienia komunikacyjne, handlowe, polityczne i naukowe zmusiły państwo do tego. I o tych zagadnieniach należałoby również w szkole mówić, jest to bowiem potrzebne do zrozumienia współczesnej sytuacji międzynarodowej i wychowania obywatelskiego. Są to jednak zagadnienia bardzo trudne, w których i dorosły często się nie orjentuje i dlatego je dotychczas bagatelizowano. Nie

będziemy im w szkole poświęcali systematycznego kursu, ale powinniśmy na nie zwrócić uwagę na lekcjach o Polsce współczesnej, historji i geografji. Te bowiem przedmioty bardziej od innych nadawają się do tego i często jest tu sposobność do poruszenia i omówienia spraw współpracy międzynarodowej.

Przy rozwiązaniu tych zagadnień ważna jest kwestja metody. Punktem wyjścia powinna zawsze być Polska, a o ile to możliwe, przeżycia uczniów. Ostatnie może się wydawać paradoksem, przekonamy się jednak później, że i to da się niekiedy przeprowadzić. Formy wykładu mniej należałoby polecać, raczej zmusić uczniów do współpracy z nauczycielem. Lektura gazet da wiele bodźców do poruszenia wspomnianych zagadnień. Aby jednak uniknąć chaosu, który przy takiem nauczaniu mógłby łatwo powstać, najlepiej będzie, gdy uczniowie sami wysuną pewne zagadnienie, które zostałoby poddane omówieniu i dyskusji. Wymaga to naturalnie od nauczyciela dokładnego orjentowania się w kwestjach współpracy międzynarodowej. Zależnie od poziomu uczniów i od stopnia organizacyjnego szkoły muszą się ukształtować poszczególne lekcje inaczej w szkole powszechnej a inaczej w szkołach średnich lub zawodowych. W szkołach wyżej zorganizowanych i zawodowych, zwłaszcza handlowych i przemysłowych, należy dać gruntowne i jasne pojęcia, w szkole powszechnej często ograniczymy się tylko do wzmianki o sprawach międzynarodowych. Umysł dziecka nie jest zdolny pojąć wielu rzeczy i napróżno tracilibyśmy na to czas. Dziecko musi jednak wyjść ze szkoły z tem przeświadczeniem, że pewne sprawy wymagają współpracy międzynarodowej. Zmusi je to w przyszłości do śledzenia tego ruchu i do wyrobienia sobie pod tym względem własnego sądu.

O czem więc można mówić w szkole powszechnej? Dziecko wysyłało zapewne już nieraz list zagranicę (przeżycie), liczne bowiem więzy łączą nas z wyemigrowanymi rodakami, rozsianymi prawie na całej kuli ziemskiej. Jaki znaczek nalepiło? Kto bierze pieniądze? (Poczta polska.) Czy wobec tego nie są pokrzywdzone urzędy pocztowe innych krajów, które list ten przesyłają? Nie, odpowie dziecko, bo i przesyłki z innych krajów przybywają do Polski, chociaż nie są opłacane na poczcie polskiej. Dziecko dochodzi do wniosku, że musi istnieć jakieś porozumienie między państwami, zaczyna pojmować, że współpraca jest konieczna.

W ten sam sposób można wskazać na współpracę w dziedzinie kolejnictwa, linij okrętowych i lotniczych, szkolnictwa i nauki. W naszych uniwersytetach np. mogą studjować cudzoziemcy, ale te same prawa mają studenci polscy w szkołach zagranicznych. Punktem wyjścia takiej pogadanki może być lekcja historji, kiedy omawiamy np. założenie i rozwój akademji krakowskiej. Można nawet wysnuć analogję, jaką była ta współpraca międzynarodowa w dziedzinie nauki, sztuk i wynalazków dawniej a jaką jest dzisiaj.

Trudniej będzie dzieci doprowadzić do zrozumienia współpracy międzynarodowej w dziedzinie politycznej. Są to sprawy bardzo złożone. Często trudno przytem zdobyć się na stanowisko bezstronne. Małe też jest zainteresowanie uczniów szkoły powszechnej w tym kierunku. Odbywały się tu jednak i odbywają rzeczy wielkie, które powinny być uwzględnione na lekcjach historji, oczywiście w rozmiarach zależnych od stopnia rozwojowego dzieci. Z tego więc stanowiska mają w programie rację bytu unje i cała idea jagiellońska (oddział V), kongres wiedeński, święte przymierze, europejski wzrost dążeń narodowych w w. XIX, traktat wersalski (oddział VI).

Należałoby się jeszcze domagać w VII oddziale wprowadzenia kilku lekcyj o znaczeniu, działaniu i celach Ligi Narodów. W Anglji, Francji, Niemczech, Belgji, Hiszpanji, Łotwie i innych państwach uczy się o Lidze Narodów bądź to na lekcjach historji bądź też na lekcjach etyki. U nas wprowadzono ten temat do kursu o Polsce współczesnej w VIII klasie gimnazjum. Jest to niewątpliwie trudny temat, mało bowiem mamy literatury z tego działu i nauczyciel najczęściej musi korzystać z artykułów dziennikarskich. Liga Narodów ma też jeszcze licznych przeciwników, a u jej zwolenników w społeczeństwie nie są jeszcze sprecyzowane pojęcia o jej celach. Dałyby się ustalić trzy poglądy na zadania Ligi Narodów: 1) utrzymanie traktatu wersalskiego, 2) pobudzenie interesów międzynarodowych, 3) potępienie wojen w przyszłości. W życiu państw można znów zauważyć wiele sprzeczności z ideami Ligi Narodów, choćby tylko wspomnieć wzajemne zbrojenia się państw. Łatwo zbłądzić w tym chaosie i spaczyć pojęcia młodzieży. Ze stanowiska psychologicznego trudno tu o zrozumienie, jeśli je uważać będziemy jako wniknięcie

w szczególny skład jakiejś duchowej całości. Pod względem metodycznym będziemy się stykali z wielką ilością pojęć abstrakcyjnych, a u dziecka z brakiem spostrzeżeń z życia codziennego, na których możnaby naukę oprzeć.

Aby dzieci zaznajomić z Ligą Narodów, uniknąć powinniśmy pamięciowego traktowania jej statutu, bo to żadnej korzyści nie przyniesie. Można jednak najważniejsze punkty statutu w formie skróconej i zrozumiałej dla dziecka przepisać na maszynie i każdemu dziecku wręczyć odbitkę, następnie polecić dzieciom przeczytać sobie ten skrócony statut w domu i spisać swoje uwagi, ewentualnie zebrać wycinki gazetowe. Niech dziecko zapyta ojca, co sądzi o Lidze Narodów. Dla zebrania materjału, trzeba dzieciom zostawić kilka dni czasu. Lekcje najlepiej przerobić w formie pogadanek, w którychby się doszło do zrozumienia głównych pojęć i wysnucia pewnych sądów i wniosków. Aby uniknąć chaosu, najlepiej wspólnie z dziećmi ustalić zagadnienia, np. zapobieganie wojen w przyszłości, mniejszości narodowe, nietykalność granic, podział kolonij itp. Po omówieniu kilku takich pogadanek, należy wyprowadzić wniosek, jakie znaczenie ma Liga Narodów i czy posiada rację bytu. Na zakończenie można też omówić i opracować takie zadanie: „Czy Polska ma korzyść z tego, że należy do Ligi Narodów?

Powyżej nakreśliłem, o ile to w krótkich ramach artykułu jest możliwe, w jaki sposób idea współpracy międzynarodowej w szkole uwzględniona być może. Zaznajomienie bowiem ucznia z współczesnym ruchem międzynarodowym, budzenie zrozumienia dla współpracy państw, wskazanie na to, że Polska bierze w nich żywy udział, jest koniecznością. Musimy jednak zwrócić uwagę i na drugą stronę zagadnienia. Czy w współpracy winna brać udział szkoła polska i jak może to uczynić. Wiemy, że zagadnienia wychowawcze i szkolne przekroczyły już dawno granicę poszczególnych państw i są omawiane na szerszym terenie dowodem tego są liczne kongresy, zjazdy i związki międzynarodowe. Wszelkie programy i hasła na terenie międzynarodowym musiały znaleźć pewne odbicie w współczesnych prądach pedagogicznych. Nie zostaną bowiem zrealizowane, o ile wychowanie młodzieży w poszczególnych państwach pójdzie w odwrotnym kierunku. Tak jest np. z pacyfizmem i z ideą wychowania w duchu Ligi Narodów.

Cel współpracy międzynarodowej w szkole jest podwójny: materjalny i formalny: materjalny, bo uczniowie zaznajamiają się w szkole z innemi krajami, poznają ich specyficzne właściwości, kulturę, język; formalny, bo dążą do pojednania i zbliżenia międzynarodowego, do wszczepienia sobie uczuć humanitarnych. Ze środków, które dążą do tych celów, mają dotychczas największe zastosowanie wystawy międzynarodowe, korespodencje międzyuczniowskie, wymiany nauczycieli i uczniów. Sprawom tym poświęcam poniżej kilka słów.

Pierwszą wystawę prac dzieci ze szkół rozmaitych państw urządzono na międzynarodowej wystawie w Chicago w r. 1893. Wślad za tą wystawą poszło wiele innych: drugą zorganizowano 1900 r. w Paryżu, trzecią 1904 r. w St. Louis, czwartą 1910 r. w Brukseli. Działalność tę przerwała wojna, obudziła się ona jednak w latach powojennych z takim rozmachem, jakby chciano nadrobić zaniedbania i zastój spowodowany kilkoletniem zmaganiem się narodów. Dziś prawie niema kongresu, przy którym nie urządzonoby wystawy dydaktycznej. Wystawy te wyszły też już z pierwotnego nieładu i często wkraczają nawet w dziedziny specjalne. Taki specjalny charakter miała np. międzynarodowa wystawa rysunków w Genewie w listopadzie 1928 r., która przedstawiała rysunki dzieci z całego świata w wieku 6—14 lat, będącemi ilustracją poszczególnych punktów deklaracji genewskiej, uznanej 1924 r. przez Ligę Narodów.

Wystawy takie mają wielkie znaczenie. Starają się bowiem dać ilustrację pewnych metod nauczania i wyników przy stosowaniu tychże metod. Mają charakter pouczający dla zwiedzających wystawę pedagogów i dawają bodziec do postępu. Informują w łatwy i poglądowy sposób o tem, co dałoby się napisać w książkach i rozprawach. Pod względem psychologicznym stanowią nieocenione źródło wniknięcia w tajniki duszy dziecięcej. Do ujemnych stron wystaw należy, że przedstawiają bądź co bądź materjał martwy; brak im życia, które umożliwiłoby bezpośrednie zetknięcie się z samą rzeczą.

Niewątpliwie przeważają strony dodatnie. Niektóre wystawy dały tak bogaty i ciekawy materjał, że ich inicjatorowie i organizatorzy orzekli, że byłoby szkodą dla świata pedagogicznego ma-

terjał ten rozebrać. To dało początek muzeum pedagogicznym, jakie dziś mamy we wszystkich kulturalnych państwach.

Wystawy międzynarodowe są terenem zbliżenia się szkół całego świata. A ponieważ okazy tam wystawione są produkcją dzieci i młodzieży, występują one jako czynnik tego zbliżenia. Chodzi więc o to, aby przy takich okazjach dziecko zdawało sobie z tego sprawę i dobrze uświadamiało sobie swoje zadanie. Świadomość dziecka, że praca jego będzie oglądana na terenie międzynarodowym, pobudzi je do dokładnego wykonania pracy. Wszak będzie chciało, by o pracach dzieci polskich wydano opinję pochlebną. Rola wychowawcza wystaw międzynarodowych jest więc ogromna. Są one w stosunku do dzieci czynnikiem kształcącym pod względem duchowym, moralnym i społecznym. Przedewszystkiem wyrabia się u niego poczucie obywatelskie, wszak chce rzecz zrobić jak najlepiej, a to nie dlatego, by uzyskać pochwałę osobistą, ale by o jego narodzie wyrażano korzystne zdanie. Dziecko chwałę własną podporządkuje wyższym celom. Dziecko uświadamia sobie, że jego praca, to praca dla ojczyzny. W ten sposób zdoła nauczyciel w dziecku obudzić twórczy patrjotyzm, któregoby nie wskrzesił nigdy w werbalnem nauczaniu.

Jeśli chodzi o wystawy, to niema właściwie jeszcze zbliżenia się między młodzieżą poszczególnych narodów. Zbliżenie takie może pośrednio nastąpić w korespondencji. Międzynarodowa korespondencja uczniowska ma głównie na celu kształcenie językowe, z tego też powodu poczyniono u nas w tym kierunku próby tylko w szkołach średnich. Jeśli chodzi o szkoły powszechne, to użyto tego sposobu jedynie w wymianie myśli między uczniami szkół krajowych i szkół polskich na emigracji. Oprócz kształcenia językowego korespondencja międzynarodowa doskonale może się przyczynić do zbliżenia się międzynarodowego, do wzajemnego poznania kultur narodowych. W parze z korespondencją może iść wymiana widokówek, prac uczniowskich, okazów przyrodniczych itp. Będzie to znowu bodźcem do poznania wielu rzeczy, ożywi lekcje szkolne, a szkoły w tani sposób mogą zaopatrzyć się w niektóre okazy z zakresu flory, fauny, geologji, geografji i kultury (widoki).

Trudno tą sprawą zająć się samemu nauczycielowi. Rzeczą tą powinny się zainteresować organizacje nauczycielskie i redakcje pism pedagogicznych. Przez wejście w kontakt z szkołami zagranicznemi mogłyby ogłosić adresy szkół, któreby były gotowe prowadzić korespondencje, tem samem umożliwionoby tę pracę nauczycielowi. Nauczyciel zaś powinien wpłynąć na młodzież, by traktowała tę sprawę poważnie, winien być w gronie młodzieży doradcą, ogniskiem, w którem skupiłaby się owa praca.

Podobnie jak wystawy jest korespondencja międzynarodowa, użyta do celów dydaktycznych, rzeczą nienową. Początek dali jej młodzi kupcy angielscy, którzy w tym celu założyli w r. 1889 „Corresponding Societies". Do celów szkolnych użył tej formy międzynarodowego zbliżenia się po raz pierwszy profesor Micille w Draguignan. Kongres międzynarodowy nauczania języków żywych, który się odbył 1900 r. w Paryżu, poparł tę metodę.

Bardziej pożądany skutek daje międzynarodowa wymiana uczniów. Ze względu na znaczne koszty z tem związane może być stosowana tylko w ograniczonych rozmiarach. Pedagogiczne znaczenie wymiany uczniów jest jednak ogromne, dlatego też może ta forma międzynarodowego zbliżenia się jest najstarsza. Zapoczątkowanie jej można zauważyć w życiu średniowiecznego rycerstwa. U nas znane są instrukcje panów dla synów, wyjeżdżających zagranicę.

O ile jednak w wiekach dawnych obopólne wyjazdy do krajów obcych miały charakter przygodny, to w XX w. wymiana młodzieży została należycie zorganizowana, by wyzyskać wszelkie wartości pedagogiczne tej formy. W r. 1903 założono w Paryżu Société d'échange internationale des enfants et des jeunes gens. Była to pierwotnie instytucja prywatna, założona przez profesora Toni-Mathieu, w r. 1904 została już uznana przez państwo. Aby zyskać zaufanie dla nowej organizacji, powierzył ją Toni-Mathieu opiece rozmaitych autorytetów świata. W r. 1906 należy do związku już 50 wybitnych osobistości. Związek korzysta z subwencyj rządowych i prywatnych i w miarę wzrostu wpływów mógł rozwinąć swą działalność. Wymieniono w r. 1903 25 dzieci, w r. 1911 już 280. Według statutu związku należy się młodzieży opieka moralna, religijna, a poglądy polityczne nie odgrywają żadnej roli.

Pewne zastrzeżenia powołały do życia nowy odłam związku t. zw. Agence Catholique, która umieszczała dzieci u katolickich księży i profesorów. Zdawano się uniknąć w ten sposób niebezpieczeństw natury moralnej, jakie łatwo powstać mogą dla młodzieży, gdy znajdzie się poza domem rodzicielskim.

Po wojnie zwiększyło się znacznie zainteresowanie wymianą młodzieży. Ostatnio poruszył tę sprawę zjazd Federacji Związków Nauczycielskich (Fédération Internationale des Associations d'instituteurs), który się odbył od 6 do 8 kwietnia 1929 r. w Bellinzonie. Uchwalono na tym zjeździe między innemi rezolucję, by powołać do życia międzynarodową wymianę uczniów i nauczycieli.

Jak można się było dotychczas przekonać z ogłoszonych w prasie różnych państw listów młodzieży, korzystającej z wymiany, jest to ważny czynnik zbliżenia się narodów i współpracy międzynarodowej. Młodzież bezpośrednio styka się z zupełnie nowem otoczeniem, poznaje swych rówieśników innej nacji, wychodzi z ram ciasnego szowinizmu i uczy się cenić kulturę obcą, ale wzamian opowiada o swoim narodzie i budzi u obcych sympatję do swojej ojczyzny. Niejedne fałszywe sądy dadzą się drogą wzajemnej wymiany sprostować. Młodzież wraca do domu z ogromnym zasobem przeżyć, które doskonale można zużyć w nauczaniu. Dotychczas korzystają z wymiany tylko uczniowie szkół średnich i wyższych, dla których wyjazd zagranicę jest poważną pomocą w poznaniu języka, Należałoby również i młodzież szkół zawodowych jak również i młodych rzemieślników i rolników na krótkie czasokresy wymieniać, a stałoby się to podnietą do wymiany myśli, wzajemnego poznania warunków pracy, a niejednego pobudziłoby do postępu.

Podobną rolę, jednak w szerszem tego słowa znaczeniu, spełnia wymiana nauczycieli. Naoczny przykład korzyści, jakie stąd wypływają dla zbliżenia się państw, mamy w ostatniej podróży profesora Dyboskiego do Stanów Zjednoczonych i w pracach Fundacji Kościuszkowskiej, działającej na gruncie tamtejszym.

Ludwik Bandura.

Narody wtedy dopiero będą szczęśliwe, gdy filozofowie będą królami, a królowie filozofami. *Platon.*

MOŻLIWOŚĆ I GRANICE WYCHOWAWCZEGO WPŁYWU W CZASACH DAWNIEJSZYCH A DZIŚ.

„Oddajcie w moje ręce wychowanie, a przemienię Europę przed upływem wieku“. Takich to mniej więcej słów nie wahał się chełpliwie użyć wielki myśliciel niemiecki Leibnitz (1646-1716) w celu zadokumentowania swej bezgranicznej wiary we wszechmoc wychowawczego wpływu. Czy jednak słusznie?

Spór o wartość wychowania jest tak dawny, jak dawna jest myśl pedagogiczna. I słusznie! Skoro bowiem raz zaczęto snuć refleksje na temat wychowania, musiano też z konieczności wysunąć zagadnienie, czy i o ile jest ono zdolne oddziałać na wychowanka? Mało! Problem ten musiano nawet wysunąć na miejsce naczelne, albowiem od jego rozwiązania zależał kierunek myśli pedagogicznej wogóle.

Jak w każdym innym sporze tak i tu wyrosły naprzeciw siebie dwa obozy, reprezentowane przez przeciwników, stojących na mniej lub więcej nieprzejednanych stanowiskach.

Podłoże owego sporu jest natury czysto psychologicznej. Zrodził się on mianowicie na tle różnic w zapatrywaniach na kwestję wyposażenia człowieka przez naturę w chwili jego przyjścia na świat. Gdy więc jedni byli zdania, że rodzi się on z pewnemi właściwościami psychicznemi, stanowiącemi w sumie tz. rytm psychiczny, to przeciwnie drudzy uważali duszę za kartę niezapisanego papieru.

Snując następnie refleksje na temat możliwości wychowawczego oddziaływania i jego granic — musieli pierwsi dojść do wniosku, że to właśnie ów wrodzony rytm psychiczny wyznacza linję rozwojową człowieka, a nie wychowawca. Ten ostatni może co najwyżej naturalnemu rozwojowi dopomagać. Drudzy doszli oczywiście do wniosku wręcz przeciwnego. Skoro bowiem dusza dziecka jest czystą kartą papieru, to w takim razie doświadczenie, a więc i wychowanie może na niej wypisać wszystko to, co tylko zechce.

Gdy więc pierwsi w możliwość wychowawczego wpływu wątpią lub w najlepszym razie wydatnie zwężają jego granice, to drudzy wierzą w jego nieograniczoną moc. Pierwsi, to natywiści (innatus — wrodzony), drudzy zaś empirycy (empeiria — doświadczenie). W jednym i w drugim obozie są nieprzejednani

zagorzalcy, są jednak i ugodowcy, skłaniający się do kompromisowego rozstrzygnięcia sprawy.

Lecz powyższe założenia wymagają choćby fragmentarycznego uzasadnienia historycznego. Zanim to uczynię, zaznaczę wpierw ogólnikowo, że im dalej będziemy się cofać myślą w zamierzchłą przeszłość, tem częściej napotkamy nazwiska wybitnych myślicieli reprezentujących pogląd, że nietylko właściwości duchowe, lecz nawet wiedza jest darem natury a nie wynikiem wychowania. Przeciwnie — im więcej będziemy się zbliżać do czasów współczesnych, tem częściej będziemy spotykać poglądy przeciwne.

A teraz garść nazwisk. Nie dlatego garść, iżby ich więcej nie było, lecz ze względu na szczupłe ramy niniejszego artykułu.

Platon, ów najpotężniejszy obok Arystotelesa genjusz starożytności, był zdania, że człowiek przynosi ze sobą na świat idee-pojęcia. Jeżeli jednak wiedzy tej nie ujawnia już w dzieciństwie, to dzieje się to tylko dlatego, że cielesna powłoka zasłania ją. Zadaniem więc wychowawcy jest zedrzeć ową powłokę i odsłonić naturalne bogactwa duszy, tak jak to czyni ten, komu przypadło w udziale roztoczyć prawdziwe piękno przed zdumionemi oczyma widza przez odsłonięcie delikatnej zasłony, okrywającej zazdrośnie dzieło sztuki. Zatem według Platona prawdziwą mistrzynią jest natura, a nie wychowawca. Ona rzeźbi — on tylko dopomaga.

Arystoteles znał już plastyczność instynktów ludzkich, to też nie uważał natury wychowanka za taką przeszkodę, którejby wychowanie nie mogło przy pewnym wysiłku do swych celów nagiąć. Natomiast słusznie sądził, że instynktom zwierzęcym brak plastyczności, wyznaczają one więc tak trwałą linję rozwojową dla poszczególnych gatunków, że żadne zabiegi wychowawcze nie mogą jej wypaczyć.

Kwintyljan ogranicza wrodzone dziedzictwo człowieka jedynie do pewnych dyspozycyj intelektualnych, dlatego jego zapatrywania na wartość wychowania tchną prawdziwym optymizmem.

Według św. Augustyna na duszy ludzkiej wycisnął grzech pierworodny niezatarte piętno, to też owo smutne dziedzictwo paraliżuje w znacznej mierze wpływ wychowania.

Descartes uważa jedynie rozum za przyrodzony dar natury, sprawiedliwie rozdzielony pomiędzy ludzi, dlatego też według

jego zdania, wszyscy nadają się w różnej mierze do wychowawczego traktowania.

Ów na początku wymieniony Leibnitz przypisuje naturze jedynie jakieś bliżej nieokreślone zarodki pojęć, stąd też i wiara we wszechmoc wychowania jest u niego niemal nieograniczona.

Lecz dość, albowiem należy jeszcze rzucić okiem także i na podwórko empiryków.

Czołowym ich przedstawicielem jest Locke. Nie uznaje on żadnych wrodzonych idei. Przeciwnie — umysł noworodka to *tabula rasa*, to też życie, a więc i wychowanie może na nim wszystko wypisać, co tylko zechce. Jego optymizm pedagogiczny nie zna więc żadnych granic.

Zupełnie podobne stanowisko zajął o kilkadziesiąt lat wcześniej także i nasz pedagog Petrycy. „Jakim kto chce syna mieć, takim będzie miał, ponieważ umysł dziecięcy goły jest jako tablica" — oto jak brzmi jego *credo* w kwestji możliwości wychowawczego oddziałania.

Herbart jest zdania, że człowiek odziedziczył od natury jedynie narzędzie poznania tj. umysł i jego zależność od fizycznego organizmu, to też wszystko jest dziełem li tylko wychowania.

Wreszcie nasz Trentowski widocznie również wierzy w nieograniczoną moc wychowawczego wpływu, skoro nie waha się rzucić pod adresem wychowawcy następującego imperatywu: „Rozwiń w wychowańcu na dnie jego jaźni jego dyszącą, nieskończoną wszystkość, zrób go wiernym wyrazem człowieczeństwa, wszechświata i Boga".

Powyższe przykłady ilustrują w sposób, zdaje się, dostateczny związek sporu pedagogicznego o wartość wychowania z psychologicznem zagadnieniem dziedziczenia a zarazem wykazują, że spór ten zdołał zaabsorbować najgenjalniejsze umysły minionej doby. Wreszcie sam przebieg tego sporu wskazuje, iż z biegiem czasu szala zwycięstwa przechyla się zdecydowanie na stronę zwolenników optymizmu pedagogicznego. I właśnie uświadomienie sobie tego ostatniego faktu pozwala nam dopiero zrozumieć ów triumfalny pochód idei wychowania powszechnego poprzez ponure czasy średniowiecza, poprzez rewolucyjne ruchy XVIII i XIX stulecia aż do jej zupełnego uznania w dobie dzisiejszej.

Tak było dawniej — a jak jest dziś?

Dziś spór o wartość wychowawczego wpływu również istnieje, jakkolwiek przybrał znacznie łagodniejsze formy. To też nikt już nie kruszy dziś kopji w obronie przekonania o niemocy wychowania, nikt też nie ośmiela się twierdzić, jakoby wpływ wychowawczy miał być nieograniczony.

Sprowadzenie tej kwestji na tory pojednania i kompromisu jest znów zasługą psychologji. Oto wyniki, do jakich ta nauka w ostatnich czasach doszła, zadały ostatecznie kłam twierdzeniom o podobieństwie duszy do *tabula rasa*; z drugiej zaś strony ustaliły niezbicie, że wrodzone cechy psychiczne nie stawiają wychowawcy zbyt poważnych przeszkód. Dziś więc nikt się nie sprzecza o to, czy człowiek przyniósł ze sobą na świat pewne właściwości psychiczne, lecz co najwyżej o to, jaki jest ich zakres i istota.

Gdyby to ostatnie zagadnienie umysł ludzki zdołał rozwiązać, możnaby zgóry, ze ścisłością matematyczną, skreślić wychowawczy horoskop dla każdego wychowanka. Ponieważ jednak ani życie, ani nauka nie zdołały po dziś dzień dokładnie określić wrodzonego rytmu psychicznego, dlatego też i zakreślenie ścisłych granic wychowawczego wpływu okazuje się czemś niemożliwem.

Zastrzegam się jednak, że nawet w wypadku pomyślnego rozwiązania kwestji dziedziczenia wszelkie rachuby miałyby wartość raczej teoretyczną niż praktyczną, albowiem i wtedy raz ustalone granice wychowawczego wpływu musiałyby ulec znacznemu rozszerzeniu lub zwężeniu pod wpływem współdziałania lub przeciwdziałania takich zewnętrznych czynników wychowawczych jak np. otoczenie przyrodnicze, materjalne, społeczne itp.

Dlatego też będzie rozsądniej wyzbyć się złudnych nadziei na przyszłość, natomiast stojąc na gruncie rzeczywistości, liczyć się z faktem: 1) że wrodzony rytm psychiczny, na który składają się cechy gatunkowe, plemienne, płciowe itp. wytycza linję rozwojową człowieka, 2) że owa naturalna linja rozwojowa dziecka normalnego biegnie w kierunku zgodnym z wychowawczym wpływem, a więc w kierunku pożądanym, 3) że wobec tego nie zachodzi potrzeba spychania dziecka z tej drogi, przez narzucanie mu zgóry takich wartości, któreby były sprzeczne z jego naturalnym pędem rozwojowym, lecz że należy mu wytknięty przez naturę rozwój ułatwić, tak, jak to czynią zwolennicy tz. szkoły pracy, 4) wreszcie,

że tylko dzieci o tz. wadliwym rytmie psychicznym stanowią materjał niepodatny na wychowawcze wpływy, albowiem ich linja rozwojowa biegnie w kierunku przeciwnym do wychowawczego działania, stąd też szkoła normalna musi zrzec sie funkcji wychowania takich dzieci na rzecz szkół specjalnych, dysponujących takiemi środkami, przy pomocy których udaje się choć w części przełamać opór, stawiany wychowawcy przez nienormalną strukturę psychiczną wychowanka.

Sokal. Stanisław Cwenar.

MYŚLENIE A JĘZYK.

II.

Ponieważ myśl posługuje się słowami, więc musimy się tu zająć jeszcze językiem, jako tem narzędziem myśli — językiem ze względów psychologicznych.

Choć nauczanie szkolne korzysta z języka, jako głównego środka, a często i głównego przedmiotu nauki, jednak reformatorzy nauczania w ciągu stuleci wygłaszają najbardziej surowe oskarżenia na utarte sposoby używania języka w szkole. Przeświadczenie, że język jest niezbędny w myśleniu, schodzi się z przeciwnem przeświadczeniem, że język koszlawi i ukrywa myśl.

Są trzy poglądy na stosunek myśli do języka:

1) że myśl i język to jedno i to samo;
2) że słowa są tylko zewnętrzną szatą myśli, potrzebną nie samej myśli, lecz służącą do jej przekazywania;
3) deweyowska[1]) — że choć język nie jest samą myślą, ale jest przecież niezbędnym warunkiem myślenia, i narzędziem przekazywania.

Myśl ma do czynienia nie z samemi rzeczami, ale z ich pojęciami, znaczeniami. Ażeby zaś można było uchwycić pojęcie, musi się ono stać wpierw ciałem, musi wejść w dotykalne, konkretne, indywidualne przedmioty. Istnienia specjalne, wybrane w celu ustalania i przekazywania pojęć, są znakami albo symbolami. Symbole są naturalne i specjalne. Np. chmury są symbolem naturalnym — oznaczają deszcz.

---

[1]) l. c. str. 149.

Symbole naturalne są niedogodne z potrójnych względów:

1. Fizyczne rzeczy lub zjawiska odwodzą naszą uwagę od tego, co oznaczają, na co wskazują. Każdy zaobserwował, że gdy młodemu pieskowi lub kotkowi pokazywać np. jedzenie, to zwierzątka te zwracają się ku wskazującej ręce, nie zaś ku jedzeniu.

2. Gdyby istniały tylko naturalne znaki — symbole, zależelibyśmy całkowicie od zewnętrznych wypadków, musielibyśmy czekać, póki nie nastąpiłoby zjawisko przyrody, przepowiadające zjawienie się innego zjawiska.

3. Naturalne symbole są nieodpowiednie, nieuległe naszej woli.

Stąd wyższy rozwój myśli wymaga specjalnych znaków. Mamy je w mowie, która nie posiada wyszczególnionych ujemnych cech znaków naturalnych, ale posiada natomiast dodatnie. Przedewszystkiem 1) konkretność słabych głosek lub drobnych pisanych i drukowanych liter mała, stąd nie odciąga uwagi od ich znaczeniowej funkcji. 2) Zjawianie się ich jest pod bezpośrednią naszą kontrolą (o ile nie występują jakieś zaburzenia mowy) i mogą być wywołane w każdej potrzebie. Jeżeli możemy powiedzieć np. wyraz deszcz, to niema potrzeby czekać na jakąkolwiek fizyczną przepowiednię deszczu, żeby pchnąć myśl naszą w tym kierunku. Nie możemy stworzyć chmury, ale możemy powiedzieć lub napisać wyraz jako symbol pojęcia, i ten wyraz spełni taką samą funkcję jak chmura. 3) Wyrazy językowe są wygodne ze względu na to, że są zwięzłe, przenośne, każdej chwili gotowe do użycia, są zawsze niejako pod ręką.

Znaki słowne zatrzymują, regestrują, przechowują pojęcia. Pojęcie, nie zaklęte w słowo, jest czemś nieokreślonem, pozbawionem wyraźnej formy. Słowo zakreśla granicę naokoło pojęcia, wyprowadza je z chaosu, z pustki, czyni zeń samodzielne indywiduum. Zadowolenie, które otrzymują dzieci, pytając się i wyuczając nazw otaczających przedmiotów, wskazują, że pojęcia stały się dla nich konkretnemi jednostkami, że ich stosunek do rzeczy przeszedł od fizycznego stanowiska do intelektualnego.

Ponieważ życie umysłowe zależy od zakresu pojęć, któremi operujemy, nie można więc nie podkreślić wielkiego znaczenia języka jako narzędzia przechowywania pojęć. Rozumie się, że to przechowywanie nie jest w zupełności doskonałe, —

słowa często zeszpecają, koszlawią pojęcia, ale trudno. Każda rzecz obok dobrych stron posiada i złe.

Skoro pojęcie wydziela się i ustala zapomocą znaku, to można korzystać z niego w nowych zespołach, kombinacjach. Ta lotność znaków językowych jest kluczem wszelkiego sądzenia, rozumowania.

Należy tu odróżnić pojęcie psychologiczne od pojęcia logicznego.

Pojęciem w ogólności nazywamy znaczenie, które łączymy z wyrazem.

Pojęcie psychologiczne jest to spontaniczne, bezwiednie zdobyte znaczenie wielu różnych przedmiotów i okoliczności. Od lat najwcześniejszych tworzymy pojęcia drogą psychologiczną, bez zamiaru, zamorzutnie.

Przypuśćmy, że dziecko po raz pierwszy zobaczy Asa. Zarodkiem pojęcia *pies* jest znaczenie, które dziecko zdobyło na Asie, kiedy go widziało, dotykało, słyszało. Pierwsze to pojęcie jest niejasne, zamazane. To też konie mogą być pojmowane, jako duże psy, każdy mężczyzna jako tatuś. W miarę tego, jak dziecko następnie pojęcie psa przymierza niejako do innych psów, pojęcie to staje się coraz bardziej dokładne, jasne, określone. Tak to pojęcia psychologiczne w ciągu życia dziecka ulegają pogłębieniu, przekształceniu. Zatem ten sam wyraz, oznaczający pojęcie w różnym czasie posiada dla nas różne znaczenie, posiada różną treść, a więc i różny zakres. Te same pojęcia psychologiczne są różne w zależności od osoby. Myśliwy posiada inne pojęcie o lisie, aniżeli niemyśliwy; hodowca ma inne pojęcie o koniu, aniżeli niehodowca. My nauczyciele w każdym razie powinniśmy mieć inne pojęcie o wychowaniu i nauczaniu, aniżeli ludzie, nie mający nic wspólnego z pedagogiką.

Tak więc pojęcia psychologiczne nie odznaczają się ścisłością, bo z tą samą nazwą nie łączy się zawsze ta sama treść, występuje pomieszanie pojęć. Dalej, pojęcia psychologiczne nie odznaczają się powszechnościa, bo nie wszyscy z tym samym wyrazem łączą tę samą treść. A właśnie ścisłe myślenie wymaga od pojęcia jednoznaczności i powszechności. Te cechy sprawiają, że pojęcie psychologiczne staje się pojęciem logicznem.

Ścisłość pojęciową zdobywamy dzięki definicji. Definicja jest sama pojęciem; jest ścisłem określeniem definjowanego pojęcia, o ile zawiera jego najbliższy rodzaj i różnicę gatunkową. Np. kwadrat jest to równoległobok prostokątny, mający boki równe. To jest najwyższy stopień definicji — stopień definicji ścisłej, logicznej.

Oprócz definicji ścisłej posiadamy jeszcze psychologiczną, która posiada kilka stopni: przez tautologję, przykład, pożytek lub przeznaczenie, analityczny opis pojęcia itd. Gdy dziecko w pewnym wieku na pytanie: co to jest mama, odpowie, że mama gotuje obiad, bawi dziecko, daje definicję psychologicznie dobrą, bo opartą na zrozumieniu wyrazu, o co nam w danym wypadku chodzi.

Pojęcia psychologiczne mogą się wytwarzać i wytwarzają się nietylko drogą psychologiczną. Znajdujemy się pod stałym wpływem już istniejącego języka. Przez słyszenie i czytanie poznajemy nieznane nam dotąd wyrazy, które dopiero stopniowo nabierają znaczenia przez wkładanie w nie dawniej nabytych przez nas spostrzeżeń i wyobrażeń. Słysząc np. wyraz murzyn, dziecko myśli narazie tylko o czarnej postaci w swej książeczce obrazkowej i dopiero stopniowo bogaci się jego wyobrażenie i pojęcie o murzynie przez opowiadania i opisy, które słyszy od innych i czytuje w książkach. Atoli, gdzie brak nam wszelkiego punktu zaczepienia, gdzie brak pojęć psychologicznych, tam wyraz jest niezrozumiały. I w tem między innemi tkwi niebezpieczeństwo werbalizmu. Albo też zasłyszane wyrazy tłumaczymy po swojemu, kojarząc je ze znanemi już wyrazami. Stąd pochodzi owe tak częste przeinaczenie, mieszanie i przekręcanie wyrazów w mowie dzieci i ludu. Ciekawe przykłady, ilustrujące powyższe zjawiska, podaje Władysław Witwicki.[2]) I tak daremnie zmieniali Niemcy w Poznańskiem nazwę *Jezierny* na *Am See*. Urzędową nazwę wymawiał lud okoliczny w najlepszej wierze: *Jamża* i brzmienie zostało nadal polskie. Podobnie zmieniono w Polsce na *okowitę* łacińską *aquam vite*. Z pierwotnego *Morysinka*, który utworzono z rzadkiego imienia *Maurycy* zrobił się pospolitszy

---

[2]) Psychologja dla użytku słuchaczów wyższych zakładów naukowych, Lwów-Warszawa-Kraków. Wyd. Zakładu Narod. im. Ossolińskich, t. I, str. 410—411.

Marysinek, z *Mon Coteau*: *Mokotów*. Teksty dawnych pieśni nabożnych uległy na tej drodze zmianom niekiedy ze szkodą dla sensu: „Tyś niezwyciężonego plastr miodu Samsona“, opiewa tekst dawnej pieśni do Matki Boskiej. Lud śpiewa inaczej: „Tyś niezwyciężonego plask w mordę Samsona“. Inna pieśń brzmi w oryginale: „Śliczna Estero, o Panienko święta“, a w ustach ludu: „Śliczneś jest tero, o Panienka święta“.

Treść wyrazów, które nam bywają przekazywane, musimy wytwarzać sobie sami przez własne myślenie. Każda rzecz jest rozumiana na sposób przyjmującego. Rozumienie jest wewnętrzną pracą dziecka. Nauczyciel tylko dobiera odpowiednie bodźce, wywołujące tę właśnie pracę, — myśleć za dziecko bez dziecka nie może. Pamiętajmy o tem.

Leszno. Ksawery Gugulski.

W JAKI SPOSÓB MOŻE NAUCZYCIEL ZACHĘCAĆ MŁODZIEŻ DO CZYTANIA DOBRYCH KSIĄŻEK?

Trudno dziś wyobrazić sobie szkołę powszechną, która nie posiadałaby choćby niewielkiej bibljoteczki dla młodzieży. Nauczycielstwo i władze zabiegają usilnie, aby szkoły tej pomocy nie były pozbawione. Kiedy jednak uzyskają to, na co tak czekano i tyle sobie z tego tytułu obiecywano, okazuje się bardzo często, że bibljotece może braknąć... czytelników. Tak jest. Musimy nietylko o książki postarać się, ale też i rozwijać odpowiednią propagandę, aby młodzież te książki czytała.

Dziecko szkolne, z chwilą przyswojenia sobie sztuki czytania do tego stopnia, że czynność tę wykonuje bez większej trudności już z prostego zaciekawienia, stara się oprócz książki szkolnej czytać wszystko, co mu w rękę wpadnie. Każdą książkę, która z jakiegokolwiek bądź źródła otrzyma, zaczyna czytać, gdy zaś przekona się, że treść w niej zawarta jest zajmująca, nie pożałuje czasu i książkę do końca przeczyta.

Już sam fakt, że uczeń za przyjemną lekturę uważa tylko niektóre książki, wskazuje, że czytać on będzie te dziełka, których treść może go zająć. Z kategorji dzieł interesujących młodzież należy wybrać te, które przedstawiają pewną wartość i tylko one, winny znaleźć się w bibljotece szkolnej. Cały szereg książek

o treści dla młodzieży nieodpowiedniej, choć może ją interesującej, winienby stać się dla niej niedostępny, jako nieprzynoszący żadnej korzyści lub wręcz szkodliwy. Byłoby to może choć częściowo możliwe, gdyby zasady tej przestrzegały bibljoteki publiczne i księgarnie, nie mówiąc już o wydawcach. Że to jednak z wielu względów okazuje się niemożliwe, musimy z tym stanem rzeczy pogodzić się i myśleć nad wyszukaniem środków, któreby wpływ złych książek paraliżowały.

Wskazywanie środków służących do osiągnięcia powyższego celu jest o tyle trudne, że stosowanie ich jest uzależnione od miejscowych braków i potrzeb, niemniej jednak można znaleźć sposoby, które z ewentualnemi zmianami, niczem zasady nie zmieniając, mogą być skutecznie stosowane.

W pierwszym rzędzie należy stwierdzić, że od czytania złych książek, nie odstraszą młodzieży groźby najsurowszych kar, owszem one tylko zaostrzą ciekawość i przyspieszą zwrócenie uwagi w tym kierunku. Tak samo polecenie czytania pewnych książek nie odniesie skutku.

Chcąc rozpocząć skuteczną akcję w tym kierunku, musimy stanąć na zupełnie innem stanowisku. Sprawą mianowicie należy tak kierować, aby uczeń czytał dobrą książkę nie dlatego, że tego życzy sobie nauczyciel, ale aby sam jej zapragnął, co stanie się wtedy, gdy czytający spostrzeże w tem własny interes. W jakiej formie to objawi się jest rzeczą drugorzędną. Przypuśćmy, że będzie to zaspokojenie ciekawości. Nauczyciel zaciekawi młodzież czytaniem zajmującej książeczki w szkole. Czytanie takie dokonane przez nauczyciela posiada duże zalety. Nic w tem dziwnego, uczeń bowiem, czytając sam, na wiele rzeczy nie zwróci należytej uwagi, wielu momentów nie zrozumie, wobec czego treść przeczytanej książki nie wywrze nań takiego wrażenia i nie przyniesie tych korzyści, jak to będzie miało miejsce wtedy, gdy czytać będzie nauczyciel. W następstwie tego zgłosi się wielu ochotników do czytania książki, którą przerabiano w szkole.

Szkoły posiadające radjo mogą umożliwić młodzieży słuchanie zradjofonizowanych powiastek i niektórych t. zw. „kwadransów czy godzin literackich“, co wykonane przez artystów, nietylko wywrze na niej silne wrażenie, ale też da prawdziwe wzory dobrej wymowy i interpretacji treści książki.

Równie skutecznym środkiem propagandy na rzecz dobrej książki jest opowiedzenie kilku ciekawszych wyjątków lub też opowiadania, w sposób rozbudzający ciekawość, początku treści książki, poczem zaciekawiona młodzież zechce dziełko przeczytać. Sposoby te muszą być skuteczne, skoro wydawnictwa sensacyjnych powieści stosują je, dając czytelnikowi bezpłatnie kilka początkowych zeszytów powieści, aby go zaciekawić i tem spowodować kupno dalszych arkuszy.

Jednym z dalszych środków to pokaz rycin zamieszczonych w polecanej książce. Latarnia projekcyjna może tu być z dużym pożytkiem stosowana. To niewszystko. Należy uczniom dać dowód, że czytanie książek z bibljoteki szkolnej przyniesie im doraźne korzyści. Nauczyciel ma sposobność na lekcji zapytać uczniów o to, o czem dowiedzieć się mogli tylko z książki pożyczonej z bibljoteki. Ponieważ na takie pytanie odpowiedzieć mogą tylko ci, którzy odpowiednie dziełko czytali, będzie to dla nich nagrodą, dla reszty zaś zachętą do czytania. W tym samym celu wprowadzamy składanie sprawozdań z dziełek przeczytanych. Sprawozdanie takie, choćby najkrótsze, może składać nawet kilku uczniów, dobrowolnie do tego zgłaszających się. Wyznaczanie uczniów do sprawozdań mogłoby osiągnąć skutek niepożądany.

Aby umożliwić wspólne omówienie przeczytanych książek, winien nauczyciel, prowadzący bibljotekę, urządzać z wszystkimi czytelnikami przynajmniej raz w tygodniu pogadankę. Należy wtedy czytać książki, zajmować się sprawami tyczącemi czytelnictwa młodzieży itp.

Czy pogadanki takie należy urządzać osobno dla młodszych a osobno dla starszych czytelników, zależy to od ich ilości i wogóle od warunków miejscowych; przypuszczać jednak można, że należałoby młodzież podzielić np. do klasy IV na młodszą i na starszą od klasy V do VII.

Bardzo ważną kwestią jest pomieszczenie bibljoteki szkolnej. Musi ona mieścić się w salce przyjemnej tak, aby tym, którzy tam przychodzą, naprawdę miło było. Nauczyciel musi stać się doradcą i starszym współczytelnikiem. Czytelnia taka winna mieć pisma dla młodzieży jak *Płomyk*, *Płomyczek*, *Iskry* i inne, jako bardzo przez młodzież poszukiwane. Decydującym jednak warunkiem powodzenia bibljoteki jest jej jakość. Treść książek, znajdujących

się w bibljotece musi odpowiadać zainteresowaniom młodzieży, zaś piękna szata zewnętrzna wabić ku sobie czytelnika.

Tak pojęte starania nauczyciela mają charakter pracy o szerszych i pewniejszych podstawach, na nich zaś oparte dalsze wysiłki dadzą, wedle wszelkiego prawdopodobieństwa pożądany wynik. Co nim będzie? Nie możemy się łudzić, że uczeń zajmie się tak pożyteczną lekturą, iż szkodliwej książki nie weźmie do rąk; spodziewać się jednak możemy, że nauczymy młodzież wogóle czytać a także doszukiwać się w lekturze pewnych wartości. Nie możemy wymagać, aby młodzież po ukończeniu szkoły powszechnej wyraźnie oceniła wartość książki, przez stałe jednak obcowanie z dobrą książką nauczy się ją od innych odróżnić.

Bibljoteka szkolna podsuwa młodzieży pożyteczną książkę, a tem samem usuwa potrzebę szukania lektury w źródłach niepewnych. Należy jednak uprzytomnić sobie, że wychowanek nasz prędzej czy później ze złą książką zetknie się. A co wtedy? Zazwyczaj nie będzie mógł pośpieszyć z pomocą nauczyciel, a przecież on mógłby temu silnie przeciwdziałać. Zapytamy tedy, czy nie lepiej byłoby, gdyby młodzież stanęła oko w oko z niebezpieczeństwem, będąc w tem korzystnem położeniu, że miałaby przy sobie nauczyciela, który umiałby szkodliwość książki takiej wykazać, innemi słowy omówić krytycznie z młodzieżą książkę bezwartościową. Piszemy z książką bezwartościową, bo nie możemy postąpić w ten sam sposób z książką nienadającą się do omawiania z młodzieżą szkoły powszechnej. Wiele przemawia za tem, że sposób taki okaże się skutecznym. W konkretnym wypadku rozpoczął nauczyciel tego rodzaju walkę z książkami, które czytelnikowi żadnej korzyści nie przynosiły. Były to groszowe książeczki, sprzedawane przez jarmacznych i odpustowych przekupniów a posiadające takie tytuły: „O młynarzu i 12 djabłach“, „O pięknej Magielonie“ itp. Nauczyciel na jednej z lekcyj czytał z uczniami jedną z takich „historyj“, w rezultacie czego uczniowie doszli do wniosku, że żadnej korzyści z tego nie odnieśli, a niektórzy wprost wymienili dziełka z bibljoteki, które tak im jak i ich domownikom lepiej się podobały.

Takiemi i innemi sposobami wiele zdziałać można w odciąganiu młodzieży od złych książek. Wskaże się bowiem drogę tym, którzy dobrej książki zechcą szukać, a nawet ci, którzy

z wypiekami na twarzy, w ukryciu, czytają książki dla nich nieodpowiednie, choć na chwilę zboczą ze złej i stale uczęszczanej ścieżki, gdy mają pilną zachętę.

Sambor. Władysław Choma.

NAUCZYCIEL A MEDYCYNA.

Jeżeli w jakimś zawodzie potrzebne są pewne wiadomości z medycyny, to chyba w pierwszym rzędzie w nauczycielskim. Po pierwsze szkoła jest nieraz na wsi jedyną właściwie placówką inteligencji, o ile niema dworu, i nauczyciel może tu wiele zdziałać tak dla dobra ludności jak i higjeny, uświadamając wieśniaków a nawet w wypadkach nagłych służąc im doradą ewentualnie pierwszą pomocą.

Po drugie z chwilą, gdy szkoła zajęła się obecnie energicznie higjeną i propagować ją ma i poza mury szkolne, nauczyciel musi pomagać lekarzowi i wspólnie z nim pracować, a tam, gdzie lekarza niema, choć częściowo spełniać jego funkcje.

Jasną jest rzeczą, że wobec tego musi nauczyciel posiadać dużo wiadomości z medycyny, jak anatomję, fizjologję, higjenę, powinien umieć poznać chorobę zakaźną, zwłaszcza odrę, ospę wietrzną, szkarlatynę, bo nierzadko przychodzą dzieci z wysypką wprost do klasy. Z higjeną łączy się też sprawa wad wzroku, skrzywienie kręgosłupa, wad słuchu, przyczem naturalnie nie chodzi tu o lekarskie rozpoznania, ale zadecydowanie, czy dziecko należy przedstawić lekarzowi względnie do niego skierować. Nieobcą też musi być nauczycielowi kwestja dziedziczności wad rozwojowych i wrodzonych, upośledzenia umysłowego i walki z alkoholizmem a zwłaszcza z gruźlicą. W tej ostatniej nauczycielstwo może oddać społeczeństwu wprost nieocenione usługi.

W tej też myśli pracuję od długiego czasu z całym zapałem w *Przyjacielu Szkoły* i wdzięczny mu jestem za łaskawe dla mnie względy.

Sądzę bowiem, że w czasopiśmie pedagogicznem konieczne są i artykuly lekarskie, podobnie jak w naszych lekarskich witamy każdy artykuł pedagogiczny z radością.

Mamy pracować wspólnie, wspólnie też powinniśmy wymieniać nasze myśli, co zresztą znajduje obecnie dobitny wyraz na

zjazdach przyrodników i lekarzy, gdzie tworzy się osobną sekcję higjeniczno-szkolną i pedagogiczno-lekarską, w której referują tak lekarze jak i pedagodzy.

Wyniki takiej współpracy są zawsze bardzo wybitne a w dyskusjach wyłania się wiele ciekawych kwestyj.

Referowanie więc z takich zjazdów w czasopismach pedagogicznych uważam za rzecz pierwszorzędnej wagi i czynić to będę nadal i z chęcią podzielę się przytem wiadomościami z czytelnikami *Przyjaciela Szkoły*.

Pamiętać musimy o tem, że ta nasza współpraca będzie obecnie coraz to ściślejsza choćby ze względu na nacisk kładziony przez władze na wychowanie fizyczne w szkole, leczniczo-pedagogiczne postępowanie z dziećmi niedorozwiniętemi, upośledzonemi, zakładanie szkół, sanatorjow dla gruźlicznych i skrofulicznych dzieci, szkół leśnych, szkół w zdrojowiskach itp. Poruszając ten temat, byłbym bardzo wdzięczny, gdyby który z pedagogów zabrał też głos w tej kwestji, bo jak wspomniałem, wspólna wymiana myśli, poddanie nowego projektu czy zmiany, może nam bardzo wiele pomóc w tej tak ważnej dla społeczeństwa sprawie.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

DODAWANIE Z PRZEKROCZENIEM DZIESIĄTKI W ZAKRESIE LICZB OD 20 DO 100.

(Wskazówki metodyczne, dotyczące dzieci tępych.)

Jako podstawę tej lekcji uważa się dodawanie liczb jednocyfrowych z przekroczeniem dziesiątki w zakresie liczb od 1 do 20, przyczem istnieje takie mniemanie, że, jeżeli dzieci są dostatecznie obeznane z tą czynnością, to bez wielkich trudności powinny pojąć analogiczną czynność w zakresie liczb do 100, oczywiście po przeprowadzeniu dodatkowych ćwiczeń wstępnych, mianowicie dopełnieniu dwucyfrowej liczby do najbliższej pełnej dziesiątki oraz dodawaniu liczb jednocyfrowych do pełnych dziesiątek. Tak wnioskuje się zwykle, biorąc pod uwagę dzieci z przeciętnym rozwojem umysłowym danej klasy. — Ale jak traktować dzieci tępe, zacofane, zbyt powoli orjentujące się itp.? Otóż niniejszem mam zamiar podać te wszystkie sposoby, któremi posługiwałem się u dzieci opóźnionych (w stosunku do normalnego wieku in-

teligencji). Biorąc pod uwagę dzieci z silnem opóźnieniem pod względem przeciętnego rozwoju umysłowego, chodziło mi, może nie tak bardzo o „wyuczenie" ich wspomnianego dodawania, gdyż chwilami wątpiłem już poważnie o skuteczności wszelkich mi znanych metod, lecz w głównej mierze o przeprowadzenie eksperymentu, na podstawie którego mógłbym wydać orzeczenie, jaki stopień umiejętności mogą uzyskać moje najtępsze dzieci w nauce rachunków.

Należałoby się spodziewać, że po przeprowadzeniu odpowiednich ćwiczeń wstępnych (rozkład liczb jednocyfrowych na wszelkie możliwe składniki [dodajniki], uzupełnienie wszelkich liczb dwucyfrowych do najbliższych dziesiątek, dodawanie liczb jednocyfrowych do pełnych dziesiątek) umiejętność dodawania z przekroczeniem dziesiątki nie powinna być dzieciom obca. Może, że niejedno dziecko będzie walczyło jeszcze z trudnościami (przy zastosowaniu wspomnianych ćwiczeń) z powodu swej powolnej orjentacji, ale w gruncie rzeczy, akcja ta, chociaż powoli, powinna ruszyć z miejsca. Długoletnie doświadczenia dały jednakże dowód, że wnioskujemy tu fałszywie. Trzeba więc szukać powodu tego fałszywego wniosku. Tkwi on niezawodnie w fałszywych przesłankach. Może wyrażam się źle, mówiąc o przesłankach fałszywych, są one raczej niezupełne, a jako takie o tyle nieodpowiednie, że powodują łudzenie co do prawdziwości wniosku.

Wnioskujemy tu następująco:

Przesłanka pierwsza (większa): Celem rozwiązania zadań dodawania liczb jednocyfrowych z przekroczeniem dziesiątki w zakresie do 100 należy spełnić odpowiednie ku temu warunki, mianowicie trzeba posiadać umiejętność rozkładania liczb jednocyfrowych na wszelkie możliwe składniki itd.

Przesłanka druga (mniejsza): Umiejętność ta została stwierdzona u dzieci odnośnej klasy..

Następstwo czyli wniosek: Wobec tego dzieci te umieją rozwiązywać zadania dodawania liczb jednocyfrowych z przekroczeniem dziesiątki w zakresie do 100. -

Przesłanki napozór dobre; pomimo to spowodowały fałszywy wniosek, tak zwany paralogizm, gdyż błędu tego nie zamierzaliśmy popełnić.

Ponieważ wniosek jest fałszywy, o czem jesteśmy w zupełności przekonani, przeto przesłanki muszą być nieprawdziwe. Należy więc je zbadać. Ścisła obserwacja dzieci podczas nauki rachunków może dać nam pod tym względem wielkie usługi. Jeżeli zdobyte przez dzieci umiejętności rozwiązywania zadań z zakresu wspomnianych trzech ćwiczeń wstępnych stanowią tylko trzy luźne czynności bez wzajemnego wewnętrznego kontaktu, to należy uważać je za niewystarczające. Dzieci muszą znać więc kolejność poszczególnych działań, muszą zatem najpierw stwierdzić, ile brakuje do następnej pełnej dziesiątki, odpowiednio do tego dokonać rozkładu dodajnika na dwa składniki, wreszcie jednym z nich uzupełnić dwucyfrową liczbę a drugi dodać do otrzymanej pełnej dziesiątki. Większy procent dzieci danej klasy załatwi się z tą czynnością zwykle bez wielkiej pomocy ze strony nauczyciela, gdyż intuicyjnie odczuwa, że tak być musi a nie inaczej. Natomiast dzieci tępe mają tu zbyt twardy orzech do zgryzienia. Tylko ciągła i ścisła obserwacja dzieci (jak już wspomniałem) może wtajemniczyć nas w różne błędy, jakie one tu popełniają. Stosunkowo najłatwiej pojmują dzieci uzupełnianie dwucyfrowej liczby do najbliższej dziesiątki; należałoby się więc spodziewać, że następna czynność, mianowicie rozkładanie jednocyfrowej liczby na dwa odpowiednie składniki, nie powinna także wywoływać zbyt wielkich trudności. Doświadczenia wykazują jednak coś innego. Dziecko wie często, że np. w zadaniu 27+5 należy 27 uzupełnić liczbą 3, ale niezawsze może pojąć, że właśnie ta liczba musi stanowić jeden z dwu składników, na które należy rozłożyć 5; nie odczuwa więc, że ta druga czynność jest koniecznem logicznem następstwem pierwszej czynności. — Takie i podobne błędy, które powiększają się z chwilą, gdy dziecko zauważy u nauczyciela niecierpliwość lub jakiś inny czynnik, wyprowadzający je z duchowej równowagi, można zaobserwować u dzieci z tępotą nieomal przysłowiową. Pomimo to, nie można dzieci tych zaliczyć do anormalnych, gdyż w innych przedmiotach wykazują one postępy dostateczne a czasem i lepsze. Jeżeli takim dzieciom nie przyjdziemy zaraz z pomocą lecz pozwolimy im przez dłuższy czas błądzić, może tylko dlatego, że ogół uważa je za „głupie“, to następstwo naszej bierności będzie tego rodzaju, że staną one się zczasem naprawdę — najpierw obojętnemi

a później nawet anormalnemi, uwierzywszy bowiem z konieczności w swą niezdolność do rachunków.

Jak więc zabrać się do dzieci tępych, którym dodawanie z przekroczeniem dziesiątki sprawia trudności, napozór nie do pokonania. Najprostsze wyjście z tej sytuacji, to wręczenie liczydła tym dzieciom, którem posługiwałyby się aż do skutku. Ma ono z powodu swego układu tę zaletę, że daje dziecku odrazu sposób rozłożenia tej liczby, która ma być dodana. Zadanie np. 27+5 układa dziecko w sposób następujący. Na 2 prętach (drutach) wysuwa po 10 gałek, a na trzecim 7. To byłby pierwszy dodajnik. Następnie na trzecim drucie wysuwa jeszcze tyle gałek, ile może najwyżej (a więc 3). Ponieważ ma dodać 5 gałek, musi więc na czwartym drucie wysunąć jeszcze 2 gałki. Jeżeli dziecko popełni błąd przy uzupełnianiu dwucyfrowej liczby do następnej dziesiątki, mianowicie doda za mało (za dużo nie może) mimo wszelkich tłumaczeń, to pozostanie tylko jeszcze jedna droga wyjścia — ale już zupełnie mechaniczna, mianowicie zwróci się mu uwagę, że dodaje się zawsze tyle gałek, aby ta nowa dziesiątka równała się pod względem swej długości poprzednim dziesiątkom. Po wielu ćwiczeniach wpadną dzieci same przecież na sposób rozumowy.

Jeżeli budżet szkolny nie pozwala na zakupienie małych liczydeł w dostatecznej ilości, radziłbym, aby dzieci narysowały sobie liczydło w zeszycie rachunkowym (w kratki) w sposób nader prosty, mianowicie wypełnią każdą kratkę kwadratu o powierzchni 100 kratek kółkiem, krzyżykiem lub innym znakiem. Tak powstałe liczydło posiada oczywiście tę wadę, że jego liczmany nie są ruchome, nie pozwala więc odczytać odrazu składników drugiego dodajnika, od której to czynności zależy wogóle możliwość rozwiązania zadania. A więc posługiwanie się tego rodzaju liczydłem wymaga od dzieci już odrobinkę własnej pracy. Polega ona na tem, że dziecko musi najpierw uświadomić sobie, jak daleko sięga 27 krzyżyków wzgl. kółek (mam na myśli ostatnie zadanie), następnie idąc wzrokiem dalej, spostrzega, że do trzeciej pełnej dziesiątki brakuje jeszcze 3 liczmanów i wreszcie wnioskuje z tego, że chcąc 5 dodać, a mając już 3 dodane, należy jeszcze 2 dodać. Po załatwieniu się z tą czynnością, oko dziecka spoczywa na 32-gim liczmanie, jako celu swej pracy. — Wszelkie te działania

podlegają (jak już na wstępie wspomniałem) tak długo oddzielnym ćwiczeniom, aż dzieci nie wykażą pod tym względem żadnych błędów. Jeżeli chodzi później o połączenie tych trzech ćwiczeń w formie nadania im wspólnego obramowania (mianowicie dodawania z przekroczeniem dziesiątki), to tępe dziecko, pomimo że przedtem nie popełniało już najmniejzzych błędów, napotyka tu na ponowne, nieprzewidziane trudności. Polegają on na tem, że przy łączeniu wspomnianych ćwiczeń wchodzą w rachubę trzy odmienne czynności psychiczne. Coprawda przedtem, to znaczy podczas przeprowadzenia odnośnych ćwiczeń wstępnych, nie obyło się także bez nich, lecz każda z nich tworzyła pewną odrębną jednostkę, niemającą narazie nic wspólnego z inną (następną), ćwicząc np. rozkładanie jednocyfrowych liczb na wszelkie możliwe składniki, umysł dziecka pracował tylko w jednym kierunku, natomiast teraz (podczas rozwiązywania zadań dodawania) zachodzi praca umysłowa w trzech kierunkach.

Jeżeli te dwa dotychczas omówione sposoby nie wydadzą pożądanych skutków, pozostanie jeszcze jeden, jako ostateczny. Otóż dzieci sporządzą (narysują) sobie tak zwane liczydło liczbowe:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32								

itd. aż do 100

Posługując się tego rodzaju liczydłem, nie rachuje dziecko lecz odczytuje. Chcąc rozwiązać np. poprzednie zadanie, znajdzie dziecko odrazu liczbę 27, następnie widzi, że do pełnej dziesiątki brak jeszcze 3 jednostek, że tą nową (następną) dziesiątką jest 3 itd. A więc nie wchodzi tu w rachubę żaden wysiłek umysłowy. Jedyną samodzielną (oczywiście bardzo nikłą) pracą uczniowską — to uświadomienie sobie wielkości drugiego składnika liczby 5.

Nie można jednakże twierdzić, że dodawanie zapomocą tego liczydła daje tylko doraźne wyniki, to znaczy dopóki istnieje pogląd, gdyż w takim wypadku szkodaby było „czasu i atłasu“. Wróćmy do bogatego źródła naszych doświadczeń i spostrzeżeń. Czesto tam, gdzie uważaliśmy swoje wysiłki za beznadziejne, naraz (oczywiście po wielu, często czysto mechanicznych ćwiczeniach) jakby tknięte różdżką czarodziejską zaczęły dzieci zupełnie rozsą-

dnie odpowiadać i logicznie wnioskować. Po uzyskaniu (posługując się liczydłem liczbowem) wyników zadowalających, należy trudności powiększyć aż do uzyskania czysto abstrakcyjnego rozwiązywania, przyczem zalecałbym następujące stopniowanie:

a) liczydło liczbowe, b) liczydło zwykłe (t. zw. rosyjskie), c) liczydło narysowane w zeszycie, d) palce, e) bez poglądu.

Na zakończenie nieco o dwu ostatnich sposobach, najpierw o posługiwaniu się palcami. Zadanie 18+5 rozwiązuje dziecko następująco. Kładzie na ławce 5 palców, potem uświadamia sobie, że najpierw musi doliczyć 2, tyleż więc palców chowa pod ławkę a pozostałe (na ławce) 3 palce dolicza do 20. Tym sposobem dojdą dzieci do takiej wprawy, że już po ukryciu odpowiedniej ilości palców wypowiedzą rezultat. Wreszcie i tę pomoc należy usunąć i rachować bez poglądu.

Dziecko tępe, pozbawione wszelkiego poglądu, usiłuje stworzyć sobie takowy w swym umyśle. Można niejednokrotnie zauważyć, że dziecko takie utkwi wzrok swój w pewien punkt, gdzie wyobraża sobie jedno z poznanych liczydeł, zapomocą którego rozwiązuje zadania. Po wielu ćwiczeniach obraz tego liczydła wskutek pewnego zautomatyzowania czynności rachunkowej słabnie powoli, a wreszcie znika zupełnie.

Łuszkowo. R. Szlandrowicz.

KONKURS NA WZÓR LEKCYJNY.

Niniejszem rozpisujemy konkurs na wzór lekcyjny pt.:

Pierwszy tydzień nauki języka obcego (niemieckiego, ruskiego...) w szkole polskiej.

(Oddział V szkoły powszechnej).

W opracowaniu należy uwzględnić nowe metody nauczania, podać psychologiczne umotywowanie postępowania dydaktycznego i wymienić podręczniki szkolne wzgl. literaturę pomocniczą.

Prace, pisane czytelnie i tylko po jednej stronie każdej karty, należy przesyłać do Redakcji do dnia 10 sierpnia rb. Wzór lekcyjny, uznany przez Redakcję za najlepszy, zostanie ogłoszony w pierwszym zeszycie *P. S.* na wrzesień rb. za zwykłem honorarjum autorskiem oraz nagrodą konkursową w kwocie zł 30. Ponadto Redakcja może wyróżnić dalsze prace i umieścić je w całości lub częściowo w czasopiśmie (za zwykłem honorarjum), przyczem Wydawnictwo „P. S.", zastrzega sobie w stosunku do drukowanych wzorów i uwag prawo własności.

Podobne konkursy przewidujemy i w dalszych miesiącach i prosimy zaproponować tematy aktualne na październik, listopad itd. z różnych przedmiotów i w różnych oddziałach.

Poznań, 20 maja 1929. *Redakcja Przyjaciela Szkoły.*

UWAGI DYSKUSYJNE.

L e k c j a: *Wojny religijne na Zachodzie a tolerancja w Polsce.*

Autor tej lekcji, jak wywnioskować można z jej opracowania, przemyślił ją gruntownie. Można powiedzieć, że połączył w niej teoretyczną wiedzę metodyczną z doświadczeniem zdobytem w praktyce szkolnej. Lekcja posiada dużo zalet; przeprowadzona jest metodą heurystyczną i akroamatyczną, silnie podkreślona jest także samodzielność i aktywność uczniów, objaśnienie wyrazu nieznanego na podstawie przykładu i słownika. Słusznie podkreślił autor znaczenie 3-ciej części lekcji. Tu bowiem uczniowie rozkoszować się mogą wysoką kulturą polską, tu zaznajomią się z ustrojem i życiem społecznem, nauczą się szanować inne wyznania i przekonania, zdobędą przeświadczenie, że zgodna, celowa, wytrwała i wytężona praca tak jednostek jak też i grup przyczyni się do wzrostu dobrobytu obywateli i potęgi państwa. To rzeczywiście będzie cennym nabytkiem uczniów na całe życie. Dyskusje w lekcjach należycie prowadzone wyrobią takt towarzyski i poczucie odpowiedzialności za swe słowa lub czyny.

Z drugiej jednak strony jest w tej lekcji kilka słabych momentów. Mojem zdaniem, cały wstęp lekcji (pogadankę o uczniach) możnaby bez uszczerbku dla lekcji samej jak też dla wywołania zainteresowania pominąć, rozpoczynając lekcję powtórzeniem wiadomości o reformacji. Do słabych stron zaliczam też stawianie pytań rozjemczych, których możnaby uniknąć przy umiejętnie prowadzonej pogadance, (np. Czy wszystkie dzieci naszej szkoły są tego samego wyznania? Czy dzieci innego wyznania robią to samo? Kto z was słyszał, aby dzieciom innego wyznania dokuczano?) Uczniowie na powyższe pytania mogą odpowiedzieć na chybił-trafił „Tak“ lub „Nie“. Są to więc pytania bezwartościowe. Również snucie przypuszczeń na podstawie faktów historycznych nie powinno mieć w nauce historji najmniejszego zastosowania. Mam tu na myśli pytanie „Do czego doszłoby, gdyby Zygmunt August postąpił tak, jak mu radzono? — (odp. do wojny domowej.) A może przyjęliby nową religię bez rozlewu krwi? Poniżej zaś jest zdanie: „Każdy mógł swobodnie wyznawać swą wiarę“. Tej swobody w ścisłem tego słowa znaczeniu nie było. Zbigniew Oleśnicki, zostawszy w roku 1424 biskupem krakowskim, spowodował, że Władysław Jagiełło wydał tego samego roku edykt wieluński, karzący polskich husytów konfiskatą dóbr i utratą szlachectwa (W. Sobieski: Dzieje Polski, tom I, str. 53). W roku 1564 wydał Zygmunt August surowe edykty przeciw heretykom (tamże str. 98), a w 1658 r. zapadła uchwała sejmowa, na mocy której wydalono arjan z granic Polski (Chrzanowski: Historja literatury, str. 253). Tenże sam autor pisze tam, że „jednym z objawów jego (katolicyzmu) zwycięstwa staje się nietolerancja“. Zygmunt III był fanatykiem, nie uszanował konfederacji warszawskiej z roku 1573, zapewniającej dysydentom swobodne wyznanie i równouprawnienie polityczne. Z przytoczonych przykładów widać, iż zdanie autora mija się z prawdą historyczną.

Małą wagę przywiązuje autor do ścisłego wyrażanie się. Dzieci, jak widać z lekcji, wyrażają się nieściśle: bardzo ogólnie; np. na pytanie, jaka była Polska wtedy (wiek złoty)? (Potężna.) Lecz Polska nietylko była potężna, ale też

ludność jej zamożna, szlachta garnęła się do oświaty, rozwijały się nauki i sztuki, o czem dzieci w odpowiedzi wcale nie wspominają.

Lektura wprost doprasza się o zastosowanie w drugiej części lekcji, jednakże autor użył tu metody akroamatycznej. Na lekturze byłoby można oprzeć pogłębienie i utrwalenie materjału opracowanego.

Mimo tych kilku słabych momentów, lekcja przedstawia niepoślednią wartość, która może służyć szczególnie młodszym kolegom jako wzór nauczania historji.

Jan Kałas. (Łebno.)

RADJO A WYKŁAD.

Wiadomo, że niezawsze ten wykład jest dobry, który łatwo się czyta, lecz jedynie ten, który odpowiednio został wygłoszony. Dziwnem dlatego wydawać się może, że dziś, 400 lat po wynalezieniu druku wielka ilość „mówców“ odczytuje swe wykłady, które słuchacze mogliby przeczytać z większym może pożytkiem a mniejszym nakładem czasu.

Dodać tu jeszcze wypada, że dawniejszy wykład jest odrębny od dzisiejszego, wygłoszonego przez radjo. Ujemnie nań wpływa poniekąd mikrofon, znajdujący się przed mówcą. Niejednemu z nich bowiem przeszkadza nadawanie wykładu oraz myśl o wielu tysięcznej niewidzialnej rzeszy, która go słucha. Stąd u mówcy ten hamujący wpływ na proces myślenia i spósób mówienia, które dlatego właśnie nieraz szwankują. Zdarza się także, że w innych wypadkach wykładający stara się dostosować do aparatu, przyczem w równej a może nawet i większej jeszcze mierze cierpi wykład.

Dużo osób, będących dawniej dobrymi mówcami, dziś odczytują przed mikrofonem mowy, sądząc, że radjosłuchacze chętnie podążą za ich myślami. Mylą oni się jednak. Zdarza się mianowicie, że wykład, wygłoszony przez radjo bez zarzutu, na zwykłej mównicy żadnego nie zrobiłby wrażenia. Może w tem trochę przesady, lecz niewątpliwie też dużo racji. Dobry wykład bowiem oparty być winien na łączności, istniejącej pomiędzy wykładającym a słuchaczami, którzy przez ruchy, mimikę, wyraz oczu, oklaski lub inne nawet znaki na niego reaguje. Takiej możności niema przy wykładach radjowych. Mówca dlatego zważa jedynie na wyraźną wymowę. A radjosłuchacz, nie widząc mówcy, nie zwraca uwagi na jego fascynującą nieraz indywidualność, ruchliwość i gestykulację.

Jeżeli zatem istnieje pewna różnica pomiędzy wykładem radjowym a wykładem, wygłoszonym przed audytorjum, dlaczego więc nie odłącza się jednego od drugiego? Czemu odbywają się radjowykłady zamiast w studjum, przed setkami ludzi, którzy patrzeć i przysłuchiwać się muszą, jak wykładający mówi do mikrofonu? Dlaczego więc traktuje się nieobecnych lepiej od obecnych słuchaczy?

Nie jesteśmy jeszcze panami techniki, przeciwnie ona nas ujarzmia. Pocóż tedy iluzje! Jeżeli odbywa się np. uroczyste poświęcenie kamienia węgielnego, to słuchacze radjowi pragną mieć wrażenie, że sami biorą udział w tej uroczystości. By taką iluzję wywołać, zmusza się uczestników do patrzenia na odczytywanie wykładu (dla radjosłuchaczy) zamiast dać możność zebranej

publiczności do wysłuchania właściwego przemówienia i przeżycia uroczystej chwili. I tutaj oddaje się niesłusznie pierwszeństwo nieobecnym. Zachodzi jednak pytanie, jak długo uczestnicy godzić się będą na taki stan rzeczy. Czyż możnaby się dziwić, gdyby oni postąpili podobnie, jak parlamentarzyści, którzy nie chcąc słuchać mów agitatorów, wychodzą z sali obrad, zostawiwszy tylko przy pulpitach — stenografów. Może kiedyś i uczestników zabraknie na uroczystych obchodach, bo można przecież i lepiej i wygodnie przysłuchiwać się przemówieniom przez radjo. T.

NA DZIESIĘCIOLECIE SZKOŁY POLSKIEJ.

Wierszyk niniejszy zadeklamowała podczas uroczystości dziesięciolecia szkoły polskiej młodzież III oddziału szkoły ćwiczeń w Państw. Seminarjum Nauczycielskiem w Keyni.

Kasia Matulu moja, powiedzcie przecie,
Czy Polska była zawsze na świecie?
Ja taka młoda i nie wiem zgoła,
Czy w Polsce była wciąż polska szkoła?

Matka Moje kochanie, nie tak bywało,
Niejedno dziecko gorzko płakało,
Od Karpat szczytów do fal Bałtyku
Strumień boleści płynął bez liku.

Basia Jak to się stało, matulu droga,
Że taka boleść, smutek i trwoga
Zapanowała w polskiej krainie
I grozić mogła polskiej dziecinie?

Matka Bo Polska wówczas w niemocy była,
Siła trzech wrogów ją powaliła.
Modlitwy polskiej, pieśni i mowy
Zakazał Moskal, Prusak surowy.

I polskiej mowy nie nauczano,
Wrzesińskie dzieci do krwi smagano,
Lecz nie zdołano zgnębić tej mowy,
A Polska srogie zrywa okowy.

Kasia Dawno to było, matuś kochana,
Że cała Polska łzami zalana
Dzięki składała za zmiłowanie,
I Niepodległej zmartwychpowstanie?

Matka Moje kochanie, moje ty dziecię,
Dziś obchodzimy dziesięciolecie.
Dziesięć lat mija — jak polska szkoła
Wszystkie swe dzieci do siebie woła.

Basia W każdem miasteczku i w każdej wiosce,
Składają dzieci głoskę po głosce,
Czytają, piszą, matuś kochana,
W elementarzu „Oj dana“, dana.

Kasia Słuchają pilnie o Janku, Ali,
Co się tu dzieje i tam w oddali,
O polskich królach i polskich dziejach,
Bogactwach ziemi, puszczach i kniejach.

Basia A książek pięknych mamy tam krocie:
„O szklanej górze“ o „Królu w złocie“
„Iskry“ nam piszą, „Płomyczek“ głosi
„O dobrej Basi“ i „Lalce Zosi“.

Kasia A ksiądz nam mówi o Stwórcy z nieba,
Jak błogosławi i daje chleba
Każdej dziecinie aż do sytości
W swem miłosierdziu i swej litości.

Matka Tak moje dziatki, wyście szczęśliwe,
Że Bóg wyzwolił nam polską niwę,
Dał polską szkołę, polskie chowanie,
Przez swoją dobroć, swe zlitowanie.

Wszyscy. Boże na niebie, Stworca i Panie,
Dzięki składamy za zmiłowanie
I w Ostrej Bramie, na Jasnej Górze
Śpiew całej Polski rozbrzmiewa w chórze:

Śpiew Przed Twe ołtarze zanosim błaganie,
Ty polskiej szkole daj wieczne wytrwanie.

Kcynia. Jan Krajewski.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

TEATR SZKOLNY NA P. W. K. Teatr Szkolny rozpoczął swą działalność w piątek, dnia 17-go maja o godz. 7-mej wieczorem w auli Gimnazjum im. K. Marcinkowskiego przy ul. Bukowskiej 16 wystawieniem komedji w trzech aktach Publjusa Terentiusa Afra p. t. „Bracia“ w przekładzie Bolesława Karpińskiego a w wykonaniu zespołu Gimnazjum im. Komenjusza w Lesznie. Inauguracyjne przedstawienie zaszczycił swą obecnością p. Minister W. R. i O. P. Prof. Dr. Stefan Papée w przemówieniu powitalnem podziękował wszystkim, którzy przyczynili się do urządzenia Teatru Szkolnego, i tak p. Ministrowi za życzliwą opiekę, użyczając funduszy na wybudowanie sceny, dalej p. Jadwidze Michałowskiej, wizytatorowi Min. W. R. i O. P. która była łaskawą orędowniczką spraw Teatru Szkolnego w Warszawie oraz żywo i wytrwale propagowała ideę jego w poszczególnych okręgach szkolnych, p. kuratorowi O. S. Poznańskiego za pełne poparcie władz szkolnych miejscowych, dyrektorowi gimnazjum p. Wantusze, jako troskliwemu gospodarzowi budynku szkolnego, w końcu entuzjastom Teatru Szkolnego szczególnie zasłużonemu wielce na tem polu p. Jędrzejowi Cierniakowi (autorowi artykułu wstępnego pt. „Wychowawcze wartości teatru szkolnego“ w poprzednim zeszycie „Przyjaciela Szkoły“) jak również pp. Balickiemu, Boguckiemu i Karpińskiemu.

Mówca dodał jeszcze kilka wyjaśnień odnoszących się do celu i zamierzeń Teatru Szkolnego. Repertuar przewidziany rozdzielony jest na cztery działy: a) literacki klasyczny, b) literacki nowszy, c) teatr regjonalny, d) światek dzieci, przyczem specjalną troską wyróżniono utwory, pomijane przez teatry zawodowe, i uwzględniono opracowane dla celów teatru szkolnego piosenki ludowe i literackie, ballady lub liryki, oraz zwyczaje i obrzędy ludowe zebrane przez koła krajoznawcze.

Młodzi aktorzy wywiązali się dobrze z swych ról; gra była żywa, deklamacja i ruchy pewne. Dekoracje projektował prof. Ballarin, kostjumy klasyczne wykonano według wskazówek prof. Kasiora, reżyserował prof. Karpiński. Bilety w cenie 2,—, 1,— i 0,50 zł można nabyć wcześniej w Księgarni Uuiwersyteckiej Fiszer i Majewski przy ul. Gwarnej, w dniu przedstawienia od godziny 6-tej przy kasie Teatru.

KURSY PEDAGOGICZNE DLA OBCOKRAJOWCÓW w Berlinie obejmować będą w roku bieżącym następujące przedmioty:

1. Kurs nauczania muzyki od 24 czerwca do 7 lipca.
2. Kurs nowoczesnych robót kobiecych od 12 sierpnia do 26 sierpnia.
3. Kurs slöjdu od 12 sierpnia do 26 sierpnia.
4. Kurs rysunków od 12 sierpnia do 26 sierpnia.
5. Kurs metodyki od 12 sierpnia do 26 sierpnia.

Opłata kursu wynosi 40 RM. Zgłoszenia na kursy przyjmuje oraz udziela bliższych informacyj: Auslandsabteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35, Potsdamer Strasse 120. Do zgłoszenia dołączyć należy połowę opłaty za kurs oraz 5 RM. wpisowego. Utrzymanie całodzienne wynosić będzie 5—8 RM.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.